

Antoni Quintana Torres  
 Professor de l'IES Son Pacs

# La Geografia i la Història de les Illes Balears a l'ESO

## Un camí per a la rehabilitació professional i l'ensenyament en diàleg

### 1. Introducció

**R**ecentment els professors de ciències socials de les Illes Balears hem rebut als nostres departaments un document elaborat des de la Direcció General d'Innovació Educativa i Ordenació Curricular sobre el currículum de la nostra àrea. Encara que l'Administració ens han donat un termini per fer-hi aportacions, consider que el tema és prou important pel que fa al nostre desenvolupament professional i al concepte d'escola que defensam, i és per això que vull fer reflexions i aportacions en un marc de temps i espai més ampli del que ens proposava la Direcció General.

Des d'aquesta perspectiva he elaborat aquest paper en què aprofit la presentació d'aquest esborrany de currículum per repensar la tasca docent de l'escola pública, per estimular la formació dins la teoria crítica de l'aprenentatge i el model didàctic constructivista fins a arribar a fer una proposta de grans blocs de continguts atenent sempre l'epistemologia pròpia de les ciències socials –la geografia i la història– i la utilitat cívica de la nostra àrea.

### 2. El desprestigi de la professió docent

Els docents, i sobretot els docents de l'ensenyament públic, a vegades tenim la sensació que hem estat abandonats de la mà de Déu. La generalització del sistema educatiu fins als 16 anys i l'aplicació de la LOGSE ha portat molts de centres públics a viure situacions de tensió, a haver d'articular solucions d'emergència amb pocs mitjans i a veure com es conculcava el dret constitucional a l'ensenyament per part d'una minoria d'alumnes que rebutjava l'escola. Es tracta d'un desànim generalitzat entre els qui consideram l'educació com la millor eina per amortir desigualtats i entre els qui creiem que l'escola ha de fer aportacions transformadores a la societat; aquest és el seu paper en una societat democràtica.

El cansament, el desànim i, sobretot, la sensació que l'Administració educativa es desentenia dels problemes dels centres públics, ha conduït el professorat a presentar actituds de rebuig a la reforma educativa i adoptar models i esquemes de relació amb l'alumnat que tanmateix no serveixen per a aquests nous temps en l'educació.

Qualsevol moment és de canvi, però sembla que aquest darrer quinquenni del segle XX ho és més, o almenys ho és en l'educació. Així, doncs, el canvi implica adoptar postures arriscades perquè no sabem on ens conduiran. És aleshores quan els éssers humans, davant la incertesa, enyoren el passat i s'esforcen per continuar fent les coses com es feien abans, sense adaptar-les als nous temps, sense encarar els reptes del futur. Això, adaptat al món de l'ensenyament, ha fet que el professorat, majoritàriament, fes servir tècniques i mètodes que no s'adiuen amb un alumnat que vol més diàleg o senzillament no vol l'escola.

Hem de forçar un al·lot de 13, 14 o 15 anys a anar a l'escola si no vol? La resposta, des del meu punt de vista, és «depèn de l'escola de què parlem». Segurament no el podem forçar a un ensenyament excessivament acadèmic, però algun tipus d'ensenyament cívic hem de preveure per a un al·lot d'aquesta edat. I dic ensenyament cívic, i no ensenyament preprofessional o un ensenyament que li garanteixi un mínim d'habilitats manuals. Hem de tenir esment, a més, de les seves habilitats intel·lectuals, de la seva

capacitat lectora, de l'habilitat per redactar, per operar, per conèixer el seu medi social i natural ans que sigui d'una forma simplificada i generalitzada, i atenció perquè parl del seu medi, del seu espai de relacions socials i del temps que ens ha tocat viure.

Emperò m'agradaria estendrem més en la idea segons la qual no hi ha un diàleg entre el professional de l'ensenyament i la seva tasca. Crec que hem arraconat la tradició de diàleg entre professor i docència, quan la LOGSE es proposava just el contrari. Segurament aquí, en aquesta absència d'interrogació i discurs, és on rau el problema del descrèdit de l'ensenyament que veig més agreujat dins l'ensenyament públic.

Probablement aquesta deformació professional no explica per si sola la crisi del professorat per encarar la seva tasca. La responsabilitat no és sols en l'actitud del professor i l'alumne dins l'aula, una situació d'incomprensió mútua molt polaritzada, sinó en les eines que es fan servir. Quina és l'eina primordial del professor? Quina ha estat l'eina de tota la vida? Si el llibre de text és el document sobre el qual s'ha de treballar, hem de convenir que pocs són avui els llibres que s'adapten a noves situacions educatives.

Així i tot, formalment ho han fet. Les grans editorials ens han fet arribar els seus models curriculars, les seves programacions, els seus projectes editorials, alguns d'aquests –s'ha de dir– amb presentacions molt vistoses a color, il·lustrades, amb fotografies, gràfics, mapes... Això no lleva que la majoria de llibres són un catecisme que recull multitud de coneixements, però que no ens deixa la possibilitat de descobrir de forma raonada el coneixement.

Aquests llibres tan carregats van bé al professor que fa servir el coneixement, el seu coneixement, i

el del llibre de text com a armes davant un alumne que rebutja tant de saber. A més, encara ara el saber prestigiat en les ciències socials és el saber memorístic i emmagatzemador, o bé es diu que per interpretar cal, primer, memoritzar la informació.

Així, doncs, davant el desconcert que provoca en els docents la generalització de l'ensenyament, les grans editorials ens proveeixen amb materials que reforcen postures molt tradicionals.

A les Illes Balears el desconcert dels docents encara és més gran. Una societat terciaritzada, desestructurada, especulativa, abocada a treballar molt a l'estiu i poc a l'hivern, amb una àmplia, immediata i temptadora oferta de subfeina per a gent de 16 anys, ha perdut el referent sobre el que significa l'accés a la cultura per a la millora de la vida personal i socioprofessional. Els al·lots s'estimen més anar a fer feina als 16 anys –o abans i tot, de forma il·legal– i guanyar per comprar i consumir, que seguir un aprenentatge al qual no veuen gaire sentit. És inútil fer-los reflexionar sobre el futur; la joventut té la virtut i el vici de creure's capaç de menjar-s'ho tot sense que això no els pugui mai esgotar.

En aquestes condicions qualsevol docent que pretengui continuar aplicant el currículum que li serví mentre els alumnes li arribaven seleccionats per l'EGB està abocat al fracàs i, consegüentment, a la desesperació. És un error voler aplicar una metodologia discursiva i segurament ho és també aplicar innovacions metodològiques aïllades, pràctiques de laboratori que exigeixen un esforç per part del docent que sovint no és recompensat. I és que hem de demanar a les ciències socials, com a tantes altres àrees de coneixement de la secundària obligatòria, un sentit

d'utilitat i la utilitat, en el currículum de les ciències socials, la donarà la capacitat per imbricar-se en el coneixement del territori i la seva humanització. La utilitat de les ciències socials consisteix que el coneixement els serveixi per a la vida, per créixer i desenvolupar-se com a ciutadans de les Illes Balears.

Per què fins ara no s'han fet intents per pensar les ciències socials des d'experiències que donin protagonisme a la gent i el territori de les Illes Balears? La resposta és senzilla. El nou ordenament educatiu es va començar a aplicar quan encara no teníem les competències educatives i en un moment de canvi de color polític en el Govern central, la qual cosa no afavorí gens ni mica la situació dels docents sinó que augmentà el desconcert en veure que ni el Govern es creia la reforma educativa en dur al debat polític els currículums de les humanitats.

Des de fa uns mesos la situació ha canviat: tenim transferides les competències en educació i sembla que el Govern vol impulsar el manament d'ordenar curricularment el 45% de l'àrea de les ciències socials i incorporar-hi coneixements de les Illes Balears. Ara bé, imagin que tothom té clar que l'èxit d'aquest currículum no és en el consens que pugui invocar, ni en la seva publicació en el butlletí oficial, sinó com s'aconsegueix el compromís dels docents per aplicar-lo i com es forma el professorat per aplicar-lo.

Sembla arribat el moment, doncs, que els docents preocupats, reflexius i atents a la nostra cultura professional ens armem intel·lectualment per tal de saber sortir de les situacions complexes que vivim a diari, que estimulem la comunicació i que construïm ponts cap a la realitat social. Aleshores sentirem la necessitat de dissenyar, desenvolupar

par, avaluar i tornar a formular estratègies i programes d'intervenció educativa.

### 3. Teories sobre l'aprenentatge

La didàctica de les ciències socials té darrere una extensa tradició. Des del segle passat pensadors i pedagogs han treballat sobre com ensenyar.

La tradició positivista en la didàctica de les ciències socials vol transmetre un saber vàlid, fiable i aplicable. Hi ha el convenciment que un bon procés d'ensenyament donarà com a resultat un bon producte. Es treballen models, es classifiquen i tipifiquen societats, es formulen lleis en expressió matemàtica... El professor és qui sap i jutja els resultats d'acord amb uns objectius molt clars. Se suposa que l'alumne no presenta diversitat, ni es recorre a la realitat per observar-la, sinó que es comprova la veracitat d'un concepte.

El positivisme va ser criticat per l'humanisme en considerar que formant la gent en l'aixopluc d'aquesta teoria no se solucionaven els problemes de fam, misèria i desenvolupament. L'humanisme acudia al medi per treure'n referències i vivències. Aquesta teoria creu que l'aprenentatge té lloc en diferents moments de la maduració de l'infant i que es tracta de fer les propostes adequades per a cada edat. Per això es proposen treballs i activitats que puguin interessar i motivar l'alumnat per tal que ell expressi el seu pensament, accepti el dubte i des del conflicte incorpori el nou coneixement. Es tracta d'un mètode molt actiu.

La tercera teoria rellevant és la que m'ocuparà més espai en altres apartats, però convé ja dir que el constructivisme considera que la tasca de l'ensenyament és preparar l'alumne per a un fun-

cionament autòcton. Per tal que l'alumne aprengui és important produir, fer funcionar i evolucionar el coneixement talment com passarà en el futur. L'ensenyant no ha de donar solució als problemes, sinó que l'alumne ha d'acceptar la responsabilitat d'intentar resoldre els problemes dels quals ignora la solució. Òbviament, si el mestre prepara l'alumne perquè cerqui la resposta ha d'estar disposat a acceptar que la resposta no sigui la correcta.

En el camp de l'educació s'ha de ser un tant utòpic o almenys aquest és el missatge que recollim de les teories encetades en el segle de la Il·lustració. Si aleshores el repte que es començà a plantejar era l'educació com un dret universal, avui, un cop assolit el dret en el nostre entorn occidental i europeu, el repte és aconseguir una formació alliberadora i crítica del futur ciutadà a través de l'educació obligatòria en la qual el currículum social té un paper primordial.

Si es tracta de transformar la societat, s'ha de partir de la realitat i no d'un món teòric que només ha existit en el nostre imaginari. Per això, incorporar la realitat de les Illes Balears és una condició indispensable.

### 4. El model didàctic

El model didàctic que es proposa parteix, com no podia ser d'una altra manera en un científic social, de la pròpia epistemologia de la història. Ensenyar història és, sens dubte, un acte historiogràfic del qual cap docent escapa. En aquest sentit aquí seguirem Pierre Vilar (1992, 121-145) quan formulà que pensar històricament és pensar dialècticament la realitat, és refer la genealogia dels problemes del present. Aquesta postura potser ens duria a analitzar tan sols el passat més immediat i ja coneix-

xem la crítica que ha merescut aquest currículum (el publicat al BOE 25.3.1992) per ser massa presentista. Segons el problema, la durada històrica a analitzar. Tampoc no es tracta de fer del passat una teleologia de la perfecció, una temptació en la qual podem caure els historiadors de les Illes Balears seguint la tradició dels nostres romàntics. En el passat hi ha la discontinuïtat, la complexitat i la contradicció i cal incorporar tot això al discurs, al discurs crític de l'ensenyant (CUESTA 1999, 83-85).

Amb aquest bagatge no considerarem les ciències socials només com a disciplines escolars, sinó com a reflexions sobre els problemes socials del món actual i ja s'ha dit que aquesta actualitat no s'ancora només en els segles XIX o XX, sinó que, en moltes ocasions, s'endinsa cercant precedents i causes molt allunyats del nostre present. En aquest context és de gran valor saber veure com els avantpassats resolgueren problemes relatius a la subsistència, l'organització del poder, la cohesió, les expectatives...

No s'ha de perdre de vista que estam formant demòcrates i ciutadans i que ambdós conceptes -democràcia i civisme- exigeixen canvis de consciència en la gent. No podem pretendre que els nostres al·lots siguin simples consumidors del que nosaltres els presentem, sinó que en un moment o l'altre han de passar a actuar com a exercitadors i actors joiolosos del seu esforç, de les seves capacitats. És donar-los un protagonisme essencial en la seva pròpia formació.

Per això el model didàctic ha de plantejar-se uns objectius que siguin, a més, una alternativa de cara al futur. Els objectius són tan clars com els que segueixen (BENEJAM 1997a, 47-48):

1. Llibertat com a autoconeixement, anàlisi crítica i dret a fruit de la independència privada compatible amb els altres. Igualtat com a acceptació de l'altre i la pluralitat.
2. Participació per arribar al consens en la decisió i la cooperació en l'acció.
3. Identificar-se amb la comunitat i valorar-ne els trets.
4. Conservar i valorar l'herència. L'austeritat com a valor per a la convivència.

### 5. La transposició didàctica. El constructivisme

La transposició didàctica consisteix en el pas del coneixement social científic al saber que s'ensenya. De saber savi al saber ensenyat, i és aquesta transformació allò que l'ensenyant ha de saber elaborar per anar a l'aula. Probablement, les dificultats per dur endavant aquesta tasca és el que més ens desanima. No hem rebut formació, la feina ens ha vengut de cop i els processos d'ensenyament-aprenentatge són ara del tot diferents als que estàvem avesats. Hom necessita temps per reflexionar, madurar i carregar-se d'arguments perquè no és el mateix el saber científic que l'ensenyat i la transposició no vol dir simplificar o generalitzar, perquè el saber ensenyat ha de ser legítim, conforme al saber savi (BENEJAM 1997c, 75). En fer la transformació, no es deixa res a la invenció de l'alumne sinó que és a través de la dialèctica i el debat que s'apropa la lògica de la ciència a la lògica de l'alumne.

La didàctica el que fa és fragmentar els conceptes per anar reconstruint-los al llarg de l'escolaritat. Aquesta reconstrucció s'ha de fer amb cura, procurant que l'alumne doni significat personal i epistemològic a la reconstrucció. Sembla que aquest procés de

fragmentació i construcció és viable sempre que apliquem criteris de la teoria constructivista de l'aprenentatge. El constructivisme considera que el món és una construcció de la ment humana, una interacció entre la realitat i el subjecte per construir el coneixement, una construcció que, evidentment, sempre és subjectiva en la realitat passa a ser relativa (CUBERO PÉREZ; RODRIGO LÓPEZ 1998, 27).

La construcció del coneixement, emperò, no és només un producte personal. És també un producte social i per això ha d'interessar el professor, per ordenar aquest constructe social que s'adequa a la lògica de la ciència. El professor és conductor i guia. Tanmateix, el pensament humà és molt divers i això és així perquè cada persona actua sobre la nova informació d'acord amb allò que ja sap i ignora allò que li és estrany (BENEJAM 1997a, 57).

És així, doncs, que l'alumne estableix relacions, interpretacions i construeix activament els significats. Si l'al·lot és qui construeix el seu saber, ell és el responsable últim del seu aprenentatge que, a més de significatiu, ha de ser funcional. Per tal que els al·lots puguin donar significat al seu aprenentatge, són del tot necessaris els conceptes previs que arriben a tenir tanta potencialitat que s'han de repetir i s'hi ha d'insistir una i altra vegada. Com que el coneixement no és un constructe individual sinó social aquest coneixement es construeix de forma compartida, es construeix i reconstrueix socialment dins l'aula. En aquest cas el professor exerceix de guia des d'una posició privilegiada i d'alta responsabilitat (GARCÍA MERCHAN 1998, 50-51).

És així com cadascú construeix el coneixement des dels coneixements

previs i des del context sociocultural. Així i tot el constructivisme no és una recepta per resoldre problemes d'aprenentatge, sinó que suposa una reflexió teòrica per part del professor per arribar a fer viable l'aprenentatge.

Com que el constructivisme forma part d'un procés d'investigació que professor i alumne comparteixen, no hi valen receptes. S'han de plantejar conflictes entre allò que diem els coneixements previs i les propostes que presentam els professors. El mètode té el seu risc perquè a partir de la interpretació de textos, de les opinions dels alumnes, hem d'estar disposats a assumir que no sempre s'imposarà la força del millor argument. Hi ha una manera, emperò, de sortir d'aquest cul de sac, i és treballar en un clima i una actitud mental que faci de l'aprenentatge un diàleg entre iguals.

Per poder treballar dins l'aula seguint el camí que aquí s'ha assenyalat no cal només tenir una determinada concepció sobre l'aprenentatge, sinó també sobre les ciències socials. Sobre la concepció de l'àrea ja m'estendré més endavant, però ara m'interessa destacar que, com Pierre Vilar, consider la història com una forma de pensar dialècticament la realitat; això és, el present. Així, doncs, és sobre aquestes dues concepcions –la de l'aprenentatge i la de la geografia i la història– que cadascú forma el seu model didàctic. D'aquí la selecció dels continguts, les estratègies de l'ensenyament, la formació del professorat, les estratègies d'aprenentatge, l'avaluació i la gestió social de l'aula (QUINQUER 1997, 102).

Pel que fa a l'avaluació convé dir que, atès que no és gens fàcil diagnosticar de manera fiable les causes dels errors ni seguir dia a dia els alumnes per mor que la feina del professor consisteix a



impartir diverses matèries a diferents nivells a un centenar d'alumnes, sembla obvi que la millor avaluació és l'autoavaluació. Es tracta d'una tècnica per aprendre i practicar, una avaluació formadora que vol que sigui l'alumnat qui progressi en la responsabilitat d'avaluar-se.

### 6. Un currículum diacrònic, presentista i futurista

Qui consideri que el currículum no ha d'encetar discussions de caràcter ètic o polític segurament no compartirà moltes de les afirmacions que aquí es fan. En això som seguidor dels primers pedagogs il·lustrats: proposar-se reptes utòpics. És precisament el coneixement crític allò que conté una gran càrrega alliberadora i que ha fet possible que la humanitat pensi i imagini un futur millor.

Sense aquesta orientació de futur, sense aquest tòpic de formar els ciutadans de demà, l'educació segurament no té cap sentit. Els qui no admetem que el futur sigui només de les elits ens preocupam per tirar endavant una gran ofensiva cultural de caràcter transformador. Transformar què? És un projecte que ha de tenir en compte les funcions i limitacions de l'acció educativa, però precisament comptant amb la seva potencialitat osmòtica som partidari de discutir dins l'aula i treballar aspectes ètics i polítics del nostre passat i la nostra contemporaneïtat.

Ara bé, com que el temps és irreversible no el podem tornar a viure i d'aquí la importància de la memòria. Tanmateix, la memòria no és només record, la memòria és reactualització i amb això vull dir que la memòria, la personal i la col·lectiva, té a veure amb el futur. La confiança en el demà, en un demà millor, es basa en les evidències que ens proporciona

la memòria. La desconfiança cap al futur no és més que la pèrdua dels valors i els referents ètics, molts dels quals es troben dipositats en les memòries individuals i col·lectives. La reactualització d'aquests referents és el que dóna un sentit dinamitzador a la memòria de cara al futur.

El que dic xoca amb la concepció que la història és poc útil. És així si la història no es relaciona mai amb el present, si és una història únicament de llibre de text, una història sense cap relació amb el futur. És deslligada del futur que no té cap utilitat, i per això la història que s'ensenya ha de ser presentista (PAGÉS; SANTISTEBAN 1999, 191) sense que això vulgui dir una història dels segles XIX i XX. Presentista vol dir, seguint altre cop Vilar, pensar la història segons els problemes del present i, si l'anàlisi del problema requereix endinsar-se en la cronologia, ho feim fins allà on sigui necessari per entendre la genealogia del problema.

Concretem. Què és el que s'ha d'aprendre avui per preparar el futur? L'informe Délor (1998) assenyalava quatre pautes: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a ser i aprendre a viure plegats. L'únic camí possible per al futur és la convivència, però no una convivència culturalment fragmentada o mutilada. L'ensenyament ha de ser un procés per aprendre la democràcia i participar en la construcció d'un nou ordre que apaivagui les tensions mundial-local, individual-universal i continuïtat cultural-obertura a altres cultures (DOMÍNGUEZ 1999, 163). D'aquesta manera, es fa necessari mostrar el present com un problema i fer-ho no significa mostrar la geografia i la història com una complicació, sinó mostrar el present com a necessitats i desigs dels individus. És una manera d'educar en valors.

Com podem veure, la funció transformadora que atribuïm aquí a les ciències socials necessita, per ser realment efectiva, sòlides bases culturals i trobam aquesta base cultural en la nostra tradició cultural, una tradició entesa com a reactualització.

Així, doncs, les ciències socials no s'aboquen només a aprendre el passat, sinó també a aprendre el futur com un ensenyament en què l'alumne reflexiona sobre els futurs possibles, probables o desitjables. Es basa en la formació d'un pensament criticocreatiu, en una educació per a la responsabilitat i per a la intervenció social. La clau d'aquest ensenyament és transmetre una imatge positiva del futur, com una part de la nostra temporalitat que està per construir, que es materialitzarà a partir de la nostra acció (PAGÉS; SANTISTEBAN 1999, 206).

### 7. La selecció dels continguts. Els conceptes clau

La selecció de continguts és un risc i un compromís que obliga a prendre partit en funció d'opcions i conviccions ideològiques. L'elecció de vegades és intencionada i d'altres explícita, latent o difusa.

Si optam per seleccionar conceptes clau, vol dir que ens hem decantat per una visió interpretativa i crítica de les ciències socials. No és una aportació neutra, ja que el coneixement és un producte històric que adquireix valor segons com el justifiquem.

Ho justifiquem dient que volem fer un currículum propi, en benefici de què? Doncs en benefici d'aquesta interpretació diacrònica de la història, una interpretació ja antiga a la qual hem afegit una dimensió de construcció de futur. És evident que volem un futur en llibertat com autorealització, igualtat, justícia i participació democràtica. Però, per fer més rea-

litzable aquesta interpretació crítica, l'hem d'aplicar a una realitat concreta i evitar així generalitzacions i divagacions. El nostre marc d'incidència més clar és, sens dubte, l'entorn on ens movem i, si hem d'educar individus que puguin incidir en el seu futur, és evident que el futur de l'alumnat es troba, majoritàriament, a les Illes Balears. Això no vol dir que no vulguem entendre la interpretació críticoconstructiva a tot el Planeta. És clar que ho volem, però és des del nostre territori que podem exercir responsablement la nostra acció.

S'ha de menester seguretat intel·lectual i habilitat conductual per dissenyar un currículum, puix s'han de prendre decisions de caràcter temàtic i de concreció de les unitats didàctiques. En el cas de les ciències socials se'ns presenten dos problemes. El primer és la manca de tradició i preparació per actuar com a dissenyadors del currículum, i el segon és que no tenim un aparell conceptual estable, ja que contínuament repensem què ensenyar. Això ho veiem com un problema, perquè no hi ha tradició discursiva i reflexiva al voltant del currículum.

Deia abans que tota selecció comporta un risc en la tria. És evident que cap selecció serà universal, però el que ha de ser és coherent amb els principis en els quals es basa i amb la seva capacitat d'aplicació. No hi ha dubte que tota selecció implica una interpretació de la societat i els seus problemes, i suposa unes preferències ideològiques (BENEJAM 1997c, 77).

Així, doncs, què és un concepte clau? Doncs és un concepte organitzador amb gran capacitat explicativa i aglutinadora i que és especialment útil a les ciències socials (COMAS 1999, 40).

Els conceptes que aquí es proposen procedeixen de les aporta-

cions de Benejam (1999) i el grup Bitàcora (1993), i per a les Illes Balears els que hi ha a continuació em semblen els més adients:

#### a) Identitat-alteritat

Es tracta de presentar conceptes que defineixen la nostra singularitat. Per exemple, el talaiòtic, la islamització, el gòtic mediterrani, la ciutat medieval, el regeneracionisme polític, els esforços per preservar la nostra identitat cultural i lingüística.

#### b) Continuitat-canvi

Aquest concepte ha de servir per a llargs recorreguts diacrònics. La implantació del sistema senyorial, l'absolutisme, el liberalisme, l'evolució demogràfica...

#### c) Igualtat-desigualtat

És el concepte que ens servirà per analitzar relacions socials, per exemple, al voltant del treball agrícola i el règim de tinença de la terra, com s'organitza la producció de béns i, fins i tot, com els individus s'han organitzat institucionalment per garantir la supervivència del grup.

#### d) Consens-conflicte

Com s'han resolt els problemes i les diferències que ha generat l'esdevenir històric? Ho podem veure a través d'exemples com la Germania, la Guerra Civil, el caciquisme i, fins i tot, la trama institucional del segle XVIII.

#### e) Interacció-interdependència

Ser una illa no és ara, ni ha estat mai, viure d'esquena al món. De fet, hem rebut influències exteriors des dels púnics, passant per la romanització, l'extensió del capitalisme de mercat, les onades turístiques i la incorporació a la Unió Europea.

#### f) L'organització del poder polític

Aquest concepte ha de servir per viure en democràcia i per això es fa necessària l'anàlisi de la trama institucional actual: l'ajuntament, el consell, el Govern de les Illes Balears, l'Estat de les autonomies i la Unió Europea.

### 8. Què és primer el currículum o la formació?

La civilització occidental, basada políticament en un sistema de representació parlamentària, ha fet de la democràcia i el respecte als Drets Humans la seva senyera. Les societats són bones si compleixen tres requisits: llibertat de mercat, eleccions democràtiques i respecte als Drets Humans. No hi ha dubte que aquesta és la contribució positiva que Occident ha fet al món.

Aquesta visió ha contagiado els discursos historiogràfics que s'apliquen a l'ensenyament fins al punt d'incidir en les transformacions polítiques de França i les econòmiques del Regne Unit. Sens dubte, es tracta de grans contribucions que incideixen directament en el nostre model actual, però segurament unes ciències socials que incorporen les Illes Balears al seu currículum n'haurien de treballar, a més de temes relacionats amb llibertat de mercat i democràcia, d'altres que conformen els paradigmes de les Illes Balears. Per exemple, la relació dialèctica que de sempre hem establert amb una terra de recursos escassos, la comunicació/incomunicació dins la Mediterrània, l'evolució institucional des del segle XIII ençà com un exemple claríssim de domini social i polític d'un regne sobre un altre, els processos de transformació agrària, modernització i abandonament, els fenòmens migratoris...

És aquesta visió la que farà del nostre currículum una eina amb capacitat transformadora, com explicava abans. Som conscient que aquest canvi únicament tindrà èxit si hi ha preocupació per formar el professorat perquè, com és natural, els docents continuen aferrats a uns models tradicionals. Per què és tan mal de fer el canvi? Són els professors de ciències socials uns incompetents? No els agrada la feina que fan? No. El que passa és que el coneixement és usat com una arma per sotmetre els estudiants; es practica un ensenyament a la defensiva que garanteix l'ordre i l'èxit en el nivell mínim d'execució, o almenys això és el que pretenem. Ara bé, per aprendre d'una forma crítica, raonada, ens calen altres estratègies. Es fa necessari que nosaltres també aprenguem, també hem de reconstruir el nostre coneixement en la mesura que intervenim en els processos d'ensenyament-aprenentatge. El constructivisme és un model didàctic per a alumnes i professors

Reclamant aquest canvi en els processos d'ensenyament-aprenentatge estic reclamant també un camí en la concepció curricular de la nostra àrea. Es tracta, com ja he explicat al punt 6, d'un plantejament evolutiu enfront d'una formulació tancada, terminal única. És un plantejament en el qual allò important és el producte final, allò dinàmic i no allò estàtic. Qui es desenvolupi professionalment podrà desenvolupar un ensenyament en què els alumnes progressin.

Com es produirà el canvi educatiu? Canviant programes? Formant el professorat? Segurament es fa necessària l'acció conjunta dels dos factors, perquè l'experiència ens diu que el canvi curricular pot quedar exclusivament en el camp de la burocràcia, dels papers, de les programacions i

que, per al canvi educatiu, cal orientació crítica (ROZADA 1999, 63), l'orientació que ha de dirigir i estimular la formació del professorat.

Em sembla del tot primordial atendre primer el professorat i la seva formació i desconfii que els canvis d'uns programes per altres tinguin potencialitat de canvi. És el professorat, l'element humà, el que ha de dinamitzar la transformació. Com en tants d'altres moments de la nostra evolució cultural, els aprenents creixen de la mà d'un expert. Aquest expert, que en el nostre cas és el professor, construeix ponts des dels nivells simples dels al·lots cap a d'altres de més complexos, manipula la tasca de forma dinàmica i a poc a poc deixa que l'alumne controlï ell sol l'execució de la feina. És una forma de fer que possibilita que l'al·lot s'apropriï del coneixement (CUBERO; RODRIGO 1998, 37).

M'he referit, en diverses ocasions, al canvi i la transformació. Entenc això com a necessari, sobretot des que l'ensenyament s'ha universalitzat i arriba a tothom fins als setze anys. Les necessitats didàctiques d'ara són diferents a les que teníem fa deu anys. L'extensió de l'obligatorietat fins als setze anys ha produït grans canvis dins l'escola, però nosaltres —historiadors— sabem que cada temps ha estat viscut com un temps de canvis i continuïtats per part dels homes i per això la nostra tasca és obrir un temps de reflexió i cercar la millor manera d'ensenyar les ciències socials.

El currículum fa la reflexió teòrica, però tots sabem que objectius oficials i pràctica són, molt sovint, dos mons diferents. Hi ha un abisme entre disseny de currículum i desenvolupament dels currículums. Qui el desenvolupa —i aquí és quan es perd tota possibilitat de reflexió— solen ser els

llibres de text i, malauradament, els més usats són els més tradicionals perquè, segons diuen les mateixes editorials, els llibres més innovadors no tenen mercat. Així, doncs, el professorat està ancorat en el passat i hem de deduir que el currículum va per davant d'allò que la majoria del professorat sap, vol i pot fer (ESTEPA; DOMÍNGUEZ 1999, 90).

Què és primer, el currículum o la formació? Si el currículum segueix la didàctica de l'àrea i hi reflexiona constantment i la pedagogia en general ha de ser un currículum estimulador de la formació del professorat, el professorat a través de la seva funció ha de reflexionar sobre la seva àrea. En definitiva, el currículum hauria de ser el camí que ens porta cap a l'estudi, la reflexió i l'acció, cap a la formació que cadascú dissenyarà atenent les seves mancances i prioritats.

## 9. Les Illes Balears

A continuació present, d'acord amb tot el que s'ha exposat fins ara, una proposta de grans blocs de continguts. Obviï, perquè considero que no és aquesta la prioritat, qualsevol referència als continguts procedimentals i actitudinals. Pel que fa als procediments, allò més mecànic de la nostra tasca, no crec que hi hagi gaire més reflexió que la que ens portaria a ser especialment meticolosos en l'esglaonament al llarg de l'etapa. Pel que fa als continguts actitudinals, em semblaria reiteratiu tornar-los a exposar ara quan al llarg de tot el document he fet referències als valors i a la teoria crítica de l'aprenentatge.

Consider, en canvi, que alguna cosa concreta s'ha de dir sobre la presència de les ciències socials, la geografia i la història de les Illes Balears, en el nostre currículum. Això és el que al meu parer queda una mica a l'aire en la pro-



posta de currículum de la Conselleria d'Educació i, en canvi, és aquí on les aportacions havien de ser més novadores i estimulants. Seria del tot absurd per la meua part haver desenvolupat una exposició teòrica sobre l'ensenyament-aprenentatge i no ser capaç ara de formular amb continguts propis tot el que he dit. La presentació que faig vol ser globalitzadora, per a tota l'etapa i donant gran pes a la geografia, la història i la història de l'art, per una raó molt senzilla: la formació universitària dels professors de ciències socials a l'etapa secundària és en una d'aquestes disciplines. Incorporar continguts referits a l'antropologia, la sociologia o l'economia em sembla, ara per ara, voler contribuir a la confusió curricular del docent. Precisament, apel·lant a la claredat, els blocs que present es refereixen separatament a la història, la geografia i la història de l'art.

L'ordre en el qual són presentats no indiquen cap seqüenciació ni cap jerarquia, simplement pretenen pensar l'àrea des de les Illes Balears, afrontar el coneixement des d'una perspectiva balearista. Que siguin les Illes Balears les que ens permetin aproximar-nos al món, un món que tanmateix es presenta reduït a l'àmbit més probable d'acció de l'alumnat. Precisament la meua preocupació professional des fa anys és com dotar de sentit pràctic, útil, intervencionista, futurista la nostra àrea. Ja no som només nosaltres mateixos els preocupats per l'educació, és la societat la que ens reclama atenció i propostes per *humanitzar* l'alumnat, entenent aquí *humanitzar* com l'entén la tradició humanista occidental, avui en diríem sociabilitat.

1. Les singularitats de les Illes Balears
  - Els talaiòtics
  - Mayurqa, Menurqa i Yabissa*

- El gòtic
  - El Regne de Mallorca entès com a ciutat-estat
  - El conflicte. La revolta de Menorca. La Germania
  - El corsarisme
  - Britànics i francesos a Menorca
  - El regeneracionisme polític: pensament nacionalista i ecologista
  - Els desequilibris lingüístics
2. La interacció i la interdependència en el marc mediterrani, espanyol i europeu.
    - Els púnics
    - Els romans
    - Catalanització i occidentalització: el nostre feudalisme
    - L'autoritarisme
    - L'absolutisme
    - La Il·lustració
    - El liberalisme. Política i economia
    - La globalització

### 3. El segle XX

#### 1890-1936

- El mercat europeu. Agricultura i indústria d'exportació
- Les migracions
- L'urbanisme
- Cultura i política

#### 1936-2000

- La Guerra Civil
- El franquisme
- El desenvolupament econòmic dels seixanta
- La Transició i l'autonomia
- La demografia

### 4. El medi físic i el medi ambient

### 5. Els sectors de l'activitat econòmica

- Agricultura i indústria d'ençà de l'entrada a la Unió Europea (1986)
- El turisme. Des dels viatgers del segle XIX al turisme d'hivern

6. Urbanisme i ordenació del territori
  - Les capitals
  - Les comunicacions. El trànsit
  - La urbanització del món rural

7. Manifestacions artístiques des dels segles XVI a XIX. L'adopció balear dels estils occidentals

8. L'art del segle XX. Museus, galeries i monuments

Així, doncs, podem començar per analitzar els blocs un per un. Què tenen de singular les Illes Balears? Què tenim que no es pugui trobar a altres llocs del món? Precisament, la síntesi d'això tan particular i d'altres aspectes més universals que formen el segon bloc és el que conforma la nostra contemporaneïtat.

En el primer bloc –i també en el segon– es poden apreciar grans distàncies cronològiques entre els conceptes. N'hi ha que es refereixen a moments històrics allunyats del nostre present, però que han deixat empremta en el paisatge (talaiots, gòtic, corsaris...), i a aquells altres coneixements que poden enllaçar-se fàcilment amb la nostra contemporaneïtat. En aquest sentit, s'ha de vincular la preocupació per la política del segle XX, per l'aprofundiment democràtic, amb la major conscienciació dels balears pel que fa a la situació de desequilibri lingüístic que vivim. En aquest sentit segurament les aportacions més singulars que les Illes Balears han fet al pensament polític ha estat la vinculació del regeneracionisme al nacionalisme i més recentment a l'ecologisme.

El segon bloc vol organitzar els coneixements al voltant de la tensió local-universal i això em sembla molt important si de veritat el que volem és un currículum de les Illes Balears que serveixi per

entendre el món. En aquest sentit es proposa treballar com arriben i s'incorporen a les Illes Balears sistemes d'organització social gestats i desenvolupats dins un altre marc referencial. Què cerquen els púnics? Com organitzaren el territori els romans? Com es fa la incorporació al món feudal? Com ens tracta la monarquia autoritària? I l'absoluta? Quina llum ens aporta la Il·lustració? Quina llibertat ens permet el liberalisme? Quin és el nostre paper en la globalització?

Amb el tercer bloc arribam al segle XX, que mereix, des del meu punt de vista, un tractament ampli i intens en dos seguits cronològics: 1890-1936 i 1936-2000. No hi ha dubte que el 1936 marca una fita que ens permet una divisió claríssima. El període comença el 1890 (sufragi masculí, proteccionisme, fil·loxera, emigració, ferrocarrils...) pel que significa de crisi i formació d'un model agrari d'exportació. El segon subperíode vol ser un recorregut des de la misèria a l'opulència i per això és important respectar el marc cronològic. Malgrat que han estat molts els canvis d'aquesta seixantena d'anys, se n'han de ressaltar també les continuïtats, sobretot les continuïtats mentals arrelades en la dictadura.

Els següents tres blocs són específicament geogràfics i estan orientats cap a les grans preocupacions del nostre temps: el medi ambient, l'ordenació del territori, la demografia, el turisme i la residualitat de l'agricultura i la indústria. El bloc 5 ha de mostrar, com ja s'ha fet abans, la tensió local-universal en el sentit de la dependència exterior de la nostra activitat econòmica fins al punt de fer difícil la supervivència del nostre sector primari.

Per últim es dediquen dos blocs a la història de l'art. El bloc 7

seria una aportació al coneixement i estima del patrimoni monumental de les Illes Balears per veure com incorpora els estils occidentals. Resta un bloc per al segle XX, sobretot per a la plàstica del segle XX a través dels fons museístics que hi comença a haver, sobretot, a Palma. No deixa de ser significativa l'escassa infraestructura artística que les Illes Balears proporcionen als seus habitants i visitants. ◆

### 10. Bibliografia

ALANÍS. (1999). «Educar para la complejidad: contenidos de enseñanza y movimientos sociales». A: *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI*. Sevilla: Editorial Diada-Universidad de La Rioja, pàg. 215-230.

BENEJAM. (1997a). «Las aportaciones de la teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las ciencias sociales». A: *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori, pàg. 53-70.

BENEJAM. (1997b). «Las finalidades de la educación social». A: *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori, pàg. 33-52.

BENEJAM. (1997c). «La selección y secuenciación de los contenidos sociales». A: *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori, pàg. 71-96.

BENEJAM. (1999a). «El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales». A: *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI*. Sevilla: Editorial Diada-Universidad de La Rioja, pàg.

BENEJAM. (1999b). «Los conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales». *Iber*, núm. 21, pàg. 5-12. Barcelona: Editorial Graó.

BITÁCORA. (1993). «Proyectos curriculares de ciencias sociales». A: *Ponencias del II Seminario sobre diseño curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Universitat de Santiago.

CASAS. (1999). «Los conceptos sociales clave. Una opción ideológica para la selección de contenidos. El concepto de diferenciación». A: *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI*. Sevilla: Diada-Universidad de La Rioja, pàg. 155-162.

COMAS. (1999). «Continuidad y cambio en la ciudad analizados con un Sistema de Información Geográfica». *Iber*, núm. 21, pàg. 39-45. Barcelona: Editorial Graó.

CUBERO PÉREZ; RODRIGO LÓPEZ. (1998). «Constructivismo y enseñanza. Reconstruyendo las relaciones». A: *Conciencia Social 2*. Madrid: Editorial Akal, pàg. 25-44.

CUESTA. (1999). «La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria». A: *Conciencia Social 3*. Madrid: Editorial Akal, pàg. 79-98.

DOMÍNGUEZ. (1999). «Espacio, territorio y fronteras. Reconceptualización para un currículum integrado de ciencias sociales de cara al próximo milenio». A: *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI*. Sevilla: Editorial Diada-Universidad de La Rioja, pàg. 163-172.

ESTEPA; DOMÍNGUEZ. (1999). «Didáctica de las ciencias sociales, currículum y conocimiento profesional del profesorado». A: *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI*. Sevilla: Editorial Diada-Universidad de La Rioja, pàg. 87-92.

GARCÍA MERCAHN. (1998). «Sobre constructivismo y proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales: una perspectiva didáctica». A: *Conciencia Social 2*. Madrid: Editorial Akal, pàg. 45-90.

PAGÉS. (1997). «El tiempo histórico». A: *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori, pàg. 189-208.

PAGÉS; SANTISTEBAN. (1999). «La enseñanza del tiempo histórico». A: *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI*. Sevilla: Editorial Diada-Universidad de La Rioja, pàg. 187-208.

QUINQUER. (1997a). «Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos». A: *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori, pàg. 97-122.

QUINQUER. (1997b). «La evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales». A: *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori, pàg. 123-150.

ROZADA. (1999). «Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica de las ciencias sociales en una escuela moderna». A: *Conciencia Social 3*. Madrid: Editorial Akal, pàg. 42-69.

TREPAT; COMES. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE-Graó.

TRIBÓ. (1999). «Los conceptos clave en las propuestas curriculares». *Iber*, núm. 21. Barcelona, Editorial Graó, pàg. 73-86.

VILAR. (1992). «Pensar històricament». A: *Reflexions d'un historiador*. Universitat de València, pàg. 121-145.